
Diversités culturelles et problèmes d'interférences

Cutural diversities and problems of interference

Houda Melaouhia Ben Hamadi



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/1642>

DOI : 10.4000/multilinguales.1642

ISSN : 2335-1853

Éditeur

Université Abderrahmane Mira - Bejaia

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2014

Pagination : 159-170

ISSN : 2335-1535

Référence électronique

Houda Melaouhia Ben Hamadi, « Diversités culturelles et problèmes d'interférences », *Multilinguales* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne le 03 juin 2014, consulté le 17 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/1642> ; DOI : 10.4000/multilinguales.1642

Ce document a été généré automatiquement le 17 septembre 2019.



Multilinguales est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

Diversités culturelles et problèmes d'interférences

Cutural diversities and problems of interference

Houda Melaouhia Ben Hamadi

- 1 Le plurilinguisme est un phénomène qui nécessite d'être étudié en tenant compte non seulement des faits linguistiques, car il ne s'agit pas d'une simple superposition des langues, mais d'interactions culturelles multiples dues à l'apprentissage concomitant de plusieurs langues. Pour cela, nous devons considérer l'apprenant en langue étrangère comme un être social qui se sert de ses acquis linguistiques et de ses compétences langagières, mais qui tient compte également des contraintes liées à son environnement et à sa culture.
- 2 Selon Dominique Montagne-Macaire (2008),
« À la suite de Gumperz (Gumperz, 1971), qui s'appuie sur la notion de *répertoires linguistiques*, Castellotti et Moore (Castellotti & Moore, 2005) montrent que tout locuteur dispose de ressources plurielles, qu'il combine pour construire son répertoire langagier. » (p. 24)
- 3 Nous nous proposons d'illustrer ce recours à des « ressources plurielles » à travers les interférences qui se produisent dans un cours de langue étrangère pendant lequel les apprenants sont mis dans une situation de communication et d'échanges.
- 4 Notre investigation s'inscrit donc dans un cadre pédagogique et s'appuie sur l'approche communicative. L'étudiant réalise des actes de parole dans lesquels il se réfère inconsciemment à des univers culturels différents. Ceci est dû au fait que, dans l'échange verbal, le locuteur se concentre davantage sur le contenu du message qu'il veut transmettre que sur le choix des structures « apprises » et qu'il est en train d'utiliser. Dans ce cas, le contenu prime sur la forme.
- 5 Le problème qui se pose ici est celui de rechercher l'adéquation descriptive par laquelle le locuteur non-natif aspire à atteindre un niveau de maîtrise de la langue étrangère comparable à celui d'un locuteur natif.

- 6 La production spontanée des étudiants, lors d'interactions verbales, peut favoriser les interférences, considérées souvent comme des « erreurs » (J.-P. Cuq, 2003) et non pas comme des « fautes ». Nous nous sommes alors demandé si « la mise en contact d'univers culturels » différents à travers l'acquisition des langues étrangères est à l'origine des erreurs commises par l'apprenant, sachant que le langage oral est intimement lié à la culture, comme l'explique Lévi-Strauss cité par G. Charbonnier (1969) :
- « Le langage m'apparaît comme le fait culturel par excellence, et cela à plusieurs titres ; d'abord parce que le langage est une partie de la culture, l'une de ces aptitudes ou habitudes que nous recevons de la tradition externe ; en second lieu, parce que le langage est l'instrument essentiel, le moyen privilégié par lequel nous assimilons la culture de notre groupe...un enfant apprend sa culture parce qu'on lui parle : on le réprimande, on l'exhorte, et tout cela se fait avec des mots ; enfin et surtout, parce que le langage est la plus parfaite de toutes les manifestations d'ordre culturel qui forment, à un titre ou à l'autre, des systèmes (...). » (p.183)
- 7 Puisque le langage est un fait culturel et qu'il joue un grand rôle dans l'acquisition de la culture grâce aux mots utilisés, nous aimerions savoir si pour les erreurs commises en langue étrangère proviennent des acquis de la langue maternelle, ou de la confusion entre de langues plus ou moins apparentées ou encore de la méconnaissance des mécanismes de cette langue cible.
- 8 Avant de répondre à cette question, il importe que nous définissions le statut du français en Tunisie.

Le statut des langues en Tunisie

- 9 Le français et l'anglais sont, en Tunisie, à des degrés différents, deux langues étrangères.
- 10 Le Tunisien utilise couramment l'arabe dialectal qui est le parler tunisien. La langue enseignée dans le cycle primaire est l'arabe littéral moderne, qui se distingue de l'arabe dialectal. Ce dernier a ses propres règles qui justifient que lui soit accordé le statut de langue maternelle. Selon Foued Laroussi (1996),
- « L'arabe maternel se distingue nettement, sur le plan linguistique, des variétés précédentes (l'arabe classique et moderne) : absence des désinences casuelles, modification du paradigme de la conjugaison, ordre différent des mots dans la phrase et surtout fréquence des termes empruntés aux langues occidentales. »
- 11 Ainsi, nous pouvons considérer le parler tunisien comme la langue source (désormais LS), l'arabe littéral ou classique comme la langue cible 1 (L1), le français comme la langue cible 2 (L2), et l'anglais comme la langue cible 3 (L3).
- 12 Si les deux premières langues sont apparentées, car appartenant à la même famille, celle des langues sémitiques, les deux dernières appartiennent, quant à elles, à la famille des langues indo-européennes et sont, de ce fait, tout à fait différentes des deux premières. L'on se demande alors comment l'apprenant arrive à les appréhender ; et s'il y a transfert entre ces langues, comment s'opère ce phénomène ? Est-ce que, pour un apprenant d'une langue étrangère L3, l'interaction de ces langues, dans un cours de français L2 se fait avec LS, langue éloignée, ou avec L3, langue ayant une certaine parenté ?

L'approche interactionnelle au service de l'apprentissage

- 13 Pour répondre à cette question, nous avons été amenée à mettre l'apprenant dans une situation de communication, afin de l'inciter à parler de façon spontanée. Il n'a pas pour autant été évalué sur sa production orale, car, contrairement à l'écrit pour lequel l'enseignant est appelé à corriger et à rectifier toutes les erreurs, à l'oral, il est nécessaire d'éviter de bloquer l'apprenant en l'arrêtant à chaque fois qu'il commet une faute.
- 14 Nous avons donc essayé de le motiver pour qu'il communique dans la langue de l'Autre. A cet effet, nous avons proposé des débats sur des thèmes qui l'intéressaient particulièrement, comme les problèmes de l'éducation, de l'emploi, etc. L'échange s'est parfois fait directement entre les étudiants. Notre rôle a consisté à être une sorte de médiatrice ou de modératrice d'autant que le niveau des étudiants était hétérogène.
- 15 Certains étudiants, qui maîtrisaient la L2 mieux que d'autres, avaient tendance à vouloir dominer la classe. Généralement, dans ce type d'exercice, les étudiants ne reproduisent pas ce qu'ils ont déjà appris. Ils s'oublient, ou plutôt ils oublient de faire appel à leurs connaissances de la langue. Certains d'entre eux, qui excellaient en cours de L2 et de L3, avaient tendance à commettre spontanément des erreurs portant sur les structures élémentaires de la langue. Mais, il suffit que l'enseignant-modérateur intervienne pour qu'ils repèrent d'eux-mêmes l'erreur et y remédient. Bien évidemment, il est également appelé à tenir compte de la compétence culturelle de ses étudiants. Le savoir théorique des règles de fonctionnement de la langue ne doit pas occulter sa dimension culturelle.
- 16 C'est donc en créant une situation de communication réelle, où le locuteur et les interlocuteurs ont presque les mêmes acquis, les mêmes connaissances, voire la même culture, que nous avons essayé d'observer les types d'interférence qui s'y produisent dans le cas des emplois modaux.
- 17 Ce choix est doublement motivé : d'abord, parce que le discours est le lieu privilégié de l'utilisation des différentes formes de modalité par lesquelles le locuteur exprime son attitude par rapport au contenu propositionnel de son énoncé ; ensuite, parce que, selon notre hypothèse, le système de l'anglais étant riche en auxiliaires modaux, les étudiants, anglicistes, y recourraient pour les utiliser en français, et commettre ainsi des interférences entre les deux langues (L2 et L3).
- 18 Les verbes de modalité les plus courants sont « pouvoir », « devoir » et « vouloir ». Leurs équivalents en anglais sont « may, might, can, could », « must, should, have to, ought to », « want to ». Bien qu'ils soient polysémiques comme en français, il existe quelques différences : « pouvoir » et « devoir », par exemple, ont, selon le contexte, une valeur radicale ou épistémique. En anglais, la distinction peut se manifester dans le choix du modal : « can » ou « may », « must » ou « ought to ».
- 19 Sur le plan morpho-syntaxique, nous remarquons que la plupart des modaux en anglais sont des verbes défectifs et précèdent des infinitifs sans « to », sauf pour « ought » et « want ». Sans entrer dans les détails, nous pouvons conclure que les auxiliaires modaux en anglais ne se comportent pas comme leurs équivalents en français.
- 20 Ce constat vaut également pour l'arabe avec les verbes « 'esteTāca » (pouvoir) et « 'arāda » (vouloir) qui ont un sens plein et régissent des compléments. Pour

l'expression de la nécessité, l'arabe dispose de verbes impersonnels tels que « yajibu » et « yanbağī » (falloir). Contrairement aux modaux des deux autres langues, ces verbes ne sont pas polysémiques.

- 21 Quant à l'arabe dialectal, il présente des verbes modaux comme « yinajjim » (pouvoir) qui peut exprimer, selon le contexte, une valeur radicale - la capacité, la demande avec politesse, etc. - ou une valeur contrefactuelle, lorsqu'il est mis au passé et est associé au verbe défectif « kân ». Sur le plan syntaxique, ces verbes diffèrent de leurs équivalents de l'arabe classique, dans la mesure où, contrairement à ceux-ci qui régissent des propositions introduites par le subordonnant « 'an », ils se juxtaposent à des verbes conjugués.
- 22 Par ailleurs, l'expression de la modalité implique un savoir socio-culturel de la part du locuteur qui doit employer la forme modale adéquate à la situation de communication dans laquelle il se trouve. C'est le cas, par exemple, de l'emploi des formes modales dans les formules de politesse qui varient selon les langues. En effet, si l'on prend un verbe tel que « pouvoir », il peut être employé en français au conditionnel présent ou au présent de l'indicatif pour exprimer une requête : « Pourriez-vous m'accorder quelques minutes, s'il vous plaît ? », ou « Peux-tu m'aider à faire la vaisselle ? ». Le recours à l'une ou à l'autre forme dépend du respect ou non-respect de la distance de courtoisie du locuteur par rapport à son interlocuteur.
- 23 En arabe dialectal, on emploie indifféremment le modal « tnajjem » quel que soit l'interlocuteur.
- 24 En anglais, « pouvoir » au conditionnel est parfois traduit par le modal « would » et non pas par « could » : « Would you please correct my mistake ? »/ Pourriez-vous me corriger cette erreur ?
- 25 Ainsi, bien que les modaux soient en usage dans toutes les langues, il n'en demeure pas moins que chacune d'elles a sa spécificité. Or, il arrive que les étudiants plurilingues commettent certaines confusions entre les modaux des unes et des autres. C'est la question que nous allons aborder dans le point suivant.

Les interférences

- 26 La notion d'interférence est définie par William Mackey comme « l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue »¹. Pour beaucoup de chercheurs, les interférences sont des fautes de l'apprenant. Selon Francis Debyser (1970), « on parle à ce propos de "déviations", de "glissements", de "transferts", de "parasites", etc. » (p. 35). Mais pour d'autres comme Wolfgang Klein (1989), l'emploi des éléments de la langue maternelle pour parler ou écrire une autre langue est inévitable :
« (...) L'apprenant, lors de l'acquisition d'une langue étrangère, connaît déjà une langue, et il lui est facile de s'appuyer – consciemment ou inconsciemment – sur cette connaissance. La première langue peut aussi influencer sur la seconde, ce qui produit des phénomènes de transfert, d'interférences, etc. » (p. 63)
- 27 Dans le cas qui nous occupe, la langue étrangère que l'apprenant doit utiliser en classe est le français, langue étrangère supposée déjà acquise, du moins dans le cycle du secondaire. Arrivé à l'université, il doit avoir acquis une certaine compétence langagière qui lui aurait permis de s'exprimer de façon correcte. Par conséquent, dans

le processus de l'apprentissage de cette langue, l'objectif consiste non pas en son acquisition, mais plutôt en sa consolidation.

- 28 L'apprenant est appelé à consolider les connaissances qu'il a déjà acquises en essayant de les développer. A ce stade, il devrait connaître les phonèmes² du français et les distinguer de ceux de l'arabe et de l'anglais. Il est également censé maîtriser la morphologie verbale³, l'ordre des mots et quelque peu le vocabulaire en français. Bien évidemment, les connaissances varient selon le niveau des étudiants. Mais, étant donné qu'il s'agit d'une activité langagière qui implique une situation de communication, ceux-ci peuvent faire appel à d'autres connaissances et compétences pour comprendre et produire les énoncés.
- 29 Pour relever les séquences dans lesquelles des interférences ont été repérées, nous avons enregistré les débats qui se sont déroulés lors d'une séance d'expression orale. Cette activité a permis de mettre en contexte les objectifs que nous nous sommes fixés, à savoir observer les erreurs et les comprendre afin d'y remédier. Nous avons donc essayé d'inviter tous les étudiants à prendre la parole spontanément.
- 30 La plupart des erreurs ont été relevées et corrigées en classe. La situation d'interaction aidant, les étudiants ont pu s'auto-évaluer par remédiation mutuelle. Nous avons observé l'existence de deux types d'erreurs :
- des erreurs fossilisées parce que généralisées,
 - des erreurs individuelles, qui reflètent le niveau moyen, médiocre ou faible de l'étudiant.

Typologie des erreurs

Les erreurs morpho-syntaxiques plus ou moins généralisées

- L'emploi du même sujet et dans la proposition principale et dans la proposition subordonnée :
- /**Les parents** veulent qu'**ils** contrôlent tout/ (les parents veulent tout contrôler).
- 31 La plupart des étudiants commettent ce type d'erreurs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Nous l'expliquons par un certain rapprochement avec la langue maternelle. En effet, l'arabe dialectal, contrairement au français, permet l'emploi de deux verbes conjugués juxtaposés ayant le même sujet :
- 32 - Al-waldīnyihibb-ūyiciss-ūcalākulšay. nominatif v.mod + v les-parents ils-veulent + ils-contrôlent (sur) toute chose
- L'emploi de l'indicatif
- 33 a) après le verbe de volonté :
- /Ils veulent qu'il lui **rend** la vie belle/ (ils veulent qu'il lui rende la vie belle).
- 34 b) après l'expression impersonnelle « il se peut » :
- /Il se peut qu'il **a compté** sur ses parents/ (il se peut qu'il **ait compté** sur ses parents).
- /Il se peut qu'il **veut** compter sur ses parents/ (il se peut qu'il **veuille** compter sur ses parents).
- 35 Nous pensons que ces fautes proviennent de leur profonde méconnaissance de l'emploi du subjonctif car ce mode est inexistant dans le parler tunisien.
- L'emploi du pronom résomptif dans la proposition subordonnée relative :

36 - /Le travail qu'il veut **le** proposer à mon camarade est dégradant/ (Le travail qu'il veut proposer à mon camarade est dégradant).

37 Cette erreur provient certainement d'une interférence avec la langue maternelle dans laquelle l'usage de ce pronom n'est pas fautif :

-Al-khidma	'illī	yiḥib	yicmilhā	mišbāhiya..
	↓		↓	
	Pron.rel.		pron.pers	

38 Le-travail **que** - il-veut il-fait-**le** (est) pas bon

39 Le pronom relatif « illī » et le pronom personnel « hā » sont coréférents et renvoient à l'antécédent « al-khidma ». Le français ne peut admettre une telle structure : */Le travail qu'il veut **le** faire n'est pas bon/.

Les erreurs syntaxiques individuelles

- La place du pronom :

- /**Le** peux-tu dire tout haut ? / (Peux-tu **le** dire tout haut ?).

- /Je **te** veux donner un conseil/ (Je veux **te** donner un conseil).

40 Cette erreur est assez fréquente. L'étudiant ne peut reproduire, dans ce cas, un schème de sa langue maternelle, puisqu'en arabe dialectal, la position du pronom vient à la suite du deuxième verbe :

-Tnajjem	tqūlhā	biSūtcālī
V	V-pron	
Tu-peux	tu-dis- le	à voix haute
-nehib	naCTīk	enSīha
V	V-pron	
Je-veux	je-donne- te	un-conseil

41 Même l'anglais (L 3) ne peut être la source de la structure agrammaticale : le pronom personnel complément est accolé au verbe : « Can you repeat it ».

42 L'étudiant ne réalise pas qu'il s'agit d'une périphrase verbale et que le pronom complément doit s'intercaler entre le semi-auxiliaire et le verbe à sens plein :

43 - Peux-tu **le** dire ? / Tu peux **le** dire ?

44 Comme nous venons de le constater, contrairement aux fautes syntaxiques individuelles, les fautes syntaxiques généralisées semblent beaucoup plus liées aux problèmes d'interférences.

Les erreurs sémantiques

- 45 S'agissant d'une approche interactionniste où la dimension dialogique joue un rôle important, l'étudiant ne prend pas, parfois, conscience des différentes nuances qu'expriment les verbes modaux. La polysémie de ces verbes peut les induire en erreur. Ils confondent par exemple « pouvoir », qui a la valeur du probable, et « pouvoir », qui exprime la capacité. Faute de repère dans sa langue maternelle, il puise dans ses connaissances de la langue cible 3, pour opérer des transferts :
- Le choix inapproprié du modal :
- 46 En français, la structure périphrastique « avoir à + infinitif » a le sens de l'obligation, comme dans l'exemple : « J'ai à lui parler », dans le sens de : « je suis dans l'obligation de lui parler », ou « je dois lui parler ».
- 47 Sa structure équivalente en anglais est « to have to + infinitif » : « You have to talk to him », « if you want me to be your friend ».
- 48 Comme nous le constatons, ces modaux ne peuvent être employés indifféremment. Cela dépend non pas du sens de l'obligation, mais de la source de cette valeur. En français, celle-ci doit émaner du locuteur, ce n'est pas le cas en anglais. Cependant, il arrive que certains étudiants anglicistes confondent les deux emplois. C'est le cas de l'exemple suivant où l'une des étudiantes est intervenue dans un débat portant sur l'emploi, en s'adressant à son camarade qui se plaignait des conditions de vie :
- /Vous avez à travailler/ (Vous devez travailler).
- 49 De ce fait, elle a reproduit le schème de la structure de l'anglais : « You have to work ». Néanmoins, le français dispose d'un moyen qui permet d'exprimer cette même nuance, en gardant le même modal. Il suffit de mettre l'énoncé à la forme négative, pour qu'il devienne acceptable : « Vous n'avez qu'à (aller) travailler » / (vous n'avez qu'à aller chercher du travail).
- Confusion des valeurs :
- 50 A la suite d'un débat sur le chômage, l'un des étudiants a donné son avis sur les arguments présentés par son camarade, en disant :
- /Il a pu dire la vérité. Mais il ne l'a pas fait : capacité -aptitude / (Il aurait pu dire la vérité : éventualité). En s'appuyant sur une approche cognitive, Griggs et al. (2002) expliquent ainsi ce type de confusion :
- « Dans un contexte naturel de communication, le locuteur non-natif cherchant à satisfaire ses besoins communicatifs, peut être amené à se servir des formes linguistiques approximatives par rapport à une norme de la langue cible soit en raison des lacunes dans son interlangue, soit en raison de contraintes cognitives imposées par la situation. » (p. 19)
- 51 Ainsi, dans le cadre situationnel présenté ci-dessus, le locuteur, en faisant inconsciemment appel à sa langue source - /Kan (op.) yinejjim (modal) yiqūl (verbe) lahqīqa (accusatif)/ -, n'est pas parvenu à reconstituer de façon adéquate la structure qui correspondait à ce qu'il voulait dire. Il n'a gardé du sens de « /kan/ » que le passé, alors que ce terme peut introduire d'autres valeurs, comme celle de l'éventualité dans le contexte évoqué ci-dessus, exprimée en français par le conditionnel.
- 52 Au terme de cette étude, nous pouvons dire que le va-et-vient entre culture d'origine de l'apprenant, celle qu'il a déjà acquise à travers sa langue maternelle, et la (ou les)

culture(s) des autres, celle(s) qu'il est en train d'apprendre, lui permet de construire une grammaire interne qu'il partage avec ses camarades (cf. les erreurs généralisées).

- 53 Les interférences, qui étaient considérées au départ comme des transferts négatifs, deviennent positives. Grâce à elles, l'apprenant va s'ouvrir sur une réalité qu'il ne connaissait pas auparavant.
- 54 A travers le langage, il va découvrir la culture d'autrui et essayer de comprendre la différence avec la sienne, dans la mesure où comme dans l'exemple de l'expression des différentes valeurs modales, il doit tenir compte de certaines nuances subtiles dont le choix des formes linguistiques marque la frontière entre les différents systèmes.
- 55 Ainsi, au lieu d'étudier la langue de l'autre en excluant la langue source, on essaiera de l'appréhender en laissant interagir les langues des différentes cultures. Ce peut être un des facteurs qui peut inciter l'étudiant à apprendre une langue étrangère, en l'occurrence le français, et qui peut aider à remédier à ses fautes et à améliorer ses compétences.

BIBLIOGRAPHIE

CHARBONNIER G., *Entretiens avec Claude Lévi-Strauss*, Presses Pocket, 1969.

CUQ J.P., *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, éd. Cle international, 2003.

DEBYSER F., « La linguistique contrastive et les interférences », in *Langue française*, vol. 8, n° 8, 1970.

GRIGGS P., « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », in *Revue française de linguistique appliquée*, vol VII, 2002, p. 25-38.

KLEIN W., *L'acquisition d'une langue étrangère*, Armand Colin, 1989. LAROUSSI Foued, « Le français en Tunisie aujourd'hui », in Robillard D. Beniamino M. (éds), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, tome 2, 1996, pp. 705-721. Cité en ligne dans *Configurations sociologiques et linguistiques*, consulté sur le site : www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/18/Intro16.pdf MACKEY W., « Interference is the use of elements of one language while speaking or writing another », in *Bilingual interference its analysis and measurement*, Quebec, 1965.

MONTAGNE-MACAIRE D., « Recherches en didactique des langues L'Alsace au cœur du plurilinguisme », in *Les Cahiers de l'Acedle*, vol 5, n° 1, 2008. Disponible sur le site : acedle.org/IMG/pdf/Macaire_Cah5-1.pdf

NOTES

1. Mackey William : « Interference is the use of elements of one language while speaking or writing another », in *Bilingual interference its analysis and measurement*, Quebec, 1965. Cité par Debyser Francis dans « La linguistique contrastive et les interférences », in *Langue française*, vol. 8, n° 8, 1970, p.34. Article disponible sur le site : [/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527](http://web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527)

2. Certains étudiants venant, généralement, de l'intérieur du pays ne maîtrisent pas la prononciation de certaines voyelles : [u] qu'ils prononcent [i], parce qu'il s'agit d'un son qui n'existe pas en arabe, langue maternelle.
 3. Leur connaissance de la conjugaison dépend de leur niveau. Ici, il s'agit d'une séance de communication orale où l'apprenant peut contourner ces difficultés.
-

RÉSUMÉS

Cette étude, qui soulève le problème des interférences dans l'apprentissage des langues étrangères, a pour but de montrer que « la mise en contact d'univers culturels » différents est à l'origine des fautes commises par l'apprenant. Autrement dit, la reproduction des éléments de la langue source, à savoir la langue maternelle, dans les langues cibles (L2 – L3) est provoquée par l'effet des contraintes d'ordre non pas seulement pédagogique, mais également culturel. A cet effet, en nous appuyant sur l'approche psycholinguistique qui donne de l'importance à l'apprenant, plutôt qu'aux méthodes d'apprentissage, telles que celle de l'intercompréhension - principe fondamental de l'apprentissage des langues apparentées -, nous lions le problème de l'interférence aux acquis culturels, dans le contexte des interactions verbales.

This study aims at raising the problem of interferences in learning foreign languages. We try to show that the contact between different cultures : « la mise en contact d'univers culturels » is the source of the errors made by learners. For this purpose, we rely on the psycholinguistics approach, which gives importance to the learner, rather than pedagogical methods, to relate the problem of interference with cultural experiences in the context of verbal interactions.

INDEX

Mots-clés : interférences, acquisition, plurilinguisme, culture, interactions verbales

Keywords : Interferences, acquisition, multilingualism, culture, interactions

AUTEUR

HOUDA MELAOUHIA BEN HAMADI

Université de Carthage - Institut Supérieur des Langues de Tunis – Tunisie

MELAOUHIA BEN HAMADI Houda : enseignante de français à l'Institut Supérieur des Langues de Tunis de l'Université de Carthage ; titulaire d'une thèse de doctorat sur *Le rôle de l'effacement dans la grammaire chomskyenne* ; auteur de plusieurs publications dont :

« Les formules de remerciements en arabe tunisien », in *Analele universitatii din Craiova, Langues et Littératures romanes*, An XIII, N 1, 2009.

« Événements et modalité », dans *Linguistique des événements*, sous la direction de Bourguiba Ben Rejeb et Jacques François, Tunis, Imprimerie Nationale, 2010.

« L'ellipse modale en français et en arabe, le cas de devoir, pouvoir et de leurs équivalents "yajibu, yanbaghi et yasteTicu" », dans *Al-maskut can-hu*, publications de la Faculté des lettres et

sciences humaines de l'université de Sfax, 2010.

« Les formules de politesse dans le dialecte tunisien : le cas des formules d'ouverture », Actes du colloque *Dynamisme des langues, Souveraineté des cultures*, 15-17 avril 2010, publications de L'Institut Supérieur des Langues de Tunis, 2012, pp. 195-205.

- Ouvrages à paraître

La grammaire du silence. Etude comparative entre le français et l'arabe de l'ellipse modale, éd. CPU.

Le rôle de l'effacement dans la grammaire chomskyenne, ISLT, (thèse soutenue).